



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PROGRAMA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES

UNIVERSITARIOS TRABAJADORES Y NO TRABAJADORES DE LA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tesis presentada por las Bachilleres:

MIREYA JULIANA BEGAZO TORRES

PATRICIA MARIBEL OLIVERA PONCE

Para obtener el Título Profesional de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AREQUIPA-PERÚ

2013

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
CAPITULO I.....	5
Marco Teórico	6
Introducción	6
Problema	8
Variables	9
Interrogantes Secundarias.....	13
Objetivos	13
Antecedentes Teórico-investigativos.....	15
Hipótesis.....	30
CAPÍTULO II	31
Diseño Metodológico	32
Tipo o diseño de investigación:.....	32
Técnicas e instrumentos:.....	32
Población y muestra.....	38
Estrategias de recolección de datos.....	40
Criterios de procesamiento de información	40
CAPITULO III.....	42
Resultados.....	43
Descripción de los resultados.....	43
Discusión.....	63
Conclusiones.....	70
Sugerencias.....	72
Limitaciones.....	74
Referencias.....	75
Anexos.....	80

Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo analizar y correlacionar las valoraciones de las competencias genéricas, respecto a su importancia y desarrollo, en los estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, Perú. La muestra estuvo compuesta por 240 sujetos de último año de estudios de 8 Programas Profesionales, cuyas edades oscilan entre 20 y 25 años, de los cuales 94 son trabajadores y 146 no lo son. Se utilizó el Cuestionario de Competencias Genéricas elaborado en el Proyecto Tuning de América Latina. No se han encontrado discrepancias significativas en la valoración de las competencias, entre los universitarios trabajadores y los universitarios no trabajadores. Los resultados indican que no existe relación entre la experiencia laboral y las percepciones de las competencias genéricas, ya que ambos grupos de estudiantes coinciden en otorgar mayor importancia a la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, a la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, a la capacidad de tomar decisiones, y a la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas. Asimismo, consideran como las competencias más desarrolladas, al compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad de trabajo en equipo y capacidad para tomar decisiones. No obstante a estas similitudes, hubo dos hallazgos interesantes producto de este trabajo. El primero, fue que los estudiantes universitarios trabajadores perciben un mayor desarrollo de las habilidades interpersonales, que los no trabajadores. Y el segundo, que las mujeres valoran en un grado mayor a las competencias genéricas, respecto a su importancia y desarrollo, a comparación de los varones. El estudiantado en general percibe déficits en la formación de las competencias genéricas.

Palabras Clave: Competencias genéricas, experiencia laboral, estudiantes universitarios trabajadores, estudiantes universitarios no trabajadores, Proyecto Tuning América Latina.

Abstract

The research's main objective was to analyze and correlate the ratings of generic skills, about their importance and development in workers and non-workers university students at the Catholic University of Santa Maria in Arequipa, Peru. The sample consisted of 240 students attending last year 8 Professional Programs, aged between 20 and 25 years, of which 94 are workers and 146 are not. The Generic Skills Questionnaire was used, developed in the Tuning Project in Latin America. No significant differences were found in the assessment of skills, among workers and non-workers university students. The results indicate that there is no relationship between work experience and perceptions of generic skills, as both groups of students agree to give more importance to the ability to apply knowledge in practice, the ability to learn and continually updated the ability to make decisions, and the ability to identify, formulate and solve problems. Also considered more developed skills, commitment to quality, ethical commitment, teamwork ability and ability to make decisions. Notwithstanding these similarities, there were two interesting findings of this study. The first was that workers university students perceive further development of interpersonal skills than non-workers. And the second, which females value in a degree greater to the generic skills, with respect to its importance and development, compared to males. In general, students perceived deficits in the formation of generic skills.

Keywords: Generic skills, work experience, workers university students, non-workers university students, Tuning Latin America Project.



CAPITULO I

Marco Teórico

Introducción

En un contexto mundial de escasez y deterioro de la calidad del empleo y de la educación, de incesante cambio tecnológico y de alta competitividad, urge conocer cuán capacitados se encuentran los jóvenes para colocarse en puestos laborales afines a su perfil profesional y/o adaptarse a los cambios suscitados en el trabajo. Dentro de este panorama, se hace importante incorporar en las vidas de los jóvenes no sólo conceptos y contenidos específicos de su profesión u oficio sino que deberán aprender a desarrollar estrategias y competencias genéricas suficientes y necesarias que les permitan afrontar su ingreso y permanencia al mercado laboral. Ello debe ser interés no sólo de los individuos, sino también de las instituciones de formación y las empresas, así como del Estado y la sociedad en su conjunto.

La universidad actual está cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, es por ello que manifiesta preocupación por la formación humanística de profesionales competentes, que estén comprometidos en el desarrollo social. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivaciones y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

Es así que frente a estas nuevas reformas y enfoques dentro del sistema educativo, y tomando en consideración las demandas de competencias genéricas de las empresas en sus procesos de reclutamiento de personal, cada vez más jóvenes desplazan su interés desde su formación universitaria hacia el mundo del trabajo, deseosos de iniciar la búsqueda de sus primeros empleos durante su estancia en la universidad motivados probablemente por la necesidad de enriquecer su desarrollo en todos los ámbitos: el personal, el social, el intelectual y la práctica. Definitivamente es una tendencia que se va volviendo más fuerte hoy en día, quizás también por otras causas como: el deseo de la independencia económica, la inserción al mercado laboral, ganar experiencia laboral para el futuro, entre otras. Así, los estudiantes se ven expuestos a llevar un modo de vida que ensambla tanto lo académico como lo laboral, modificando quizás favorablemente los niveles esperados de desarrollo de sus competencias genéricas dentro de sus procesos de aprendizaje.

La innovación tecnológica y los cambios en la forma de organización del trabajo en el mundo actual han puesto al ser humano y a sus destrezas y conocimientos en el centro de la actividad productiva. De este modo, la formación de las personas jóvenes, se ha convertido desde hace algunas décadas en el eje del desarrollo económico y social de los países (Rodríguez, 2009). Las condiciones vigentes en las que los futuros profesionales habrán de desempeñarse laboralmente, la globalización y la sociedad del conocimiento, plantean exigencias a la formación integral que es necesario considerar en su aprendizaje autónomo y creativo, el cual irán adquiriendo en base a sus propias experiencias dentro del ámbito laboral, que contribuyen a potenciar el desarrollo de competencias genéricas comunes a muchas profesiones dentro del mercado.

En nuestro afán de descubrir alguno de los grandes factores que impactan favorablemente en la competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales

a partir de su egreso de la universidad, dirigimos nuestra atención en la importancia de la formación en competencias genéricas a través de las vivencias laborales obtenidas en el transcurso de la preparación académica universitaria.

En esta investigación presentamos las valoraciones recogidas de estudiantes universitarios de último año de programa profesional o área de conocimiento, de la Universidad Católica de Santa María, acerca de la importancia y desarrollo de las competencias genéricas que surgen tanto de la educación formal recibida, que incluye las prácticas pre-profesionales, como del ejercicio laboral remunerado de los jóvenes, que con sus estudios en curso, paralelamente se encuentran trabajando. Dicho estudio sigue el lineamiento de un Proyecto Educativo Internacional en competencias genéricas realizada en Latinoamérica, llamado PROYECTO ALFA TUNING – AMÉRICA LATINA, llevado a cabo en el periodo 2004 – 2006.

Problema

¿Los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas percibidos en los estudiantes trabajadores serán superiores que los percibidos en los estudiantes no trabajadores?

Variables

V1: Estudiantes trabajadores / Estudiantes no trabajadores

Definición Operacional:

- *Estudiantes trabajadores:* Aquellos estudiantes que se han dedicado a la práctica laboral y educativa simultáneamente desde el inicio de sus estudios profesionales, teniendo como mínimo 6 meses de experiencia laboral acumulada.
- *Estudiantes no trabajadores:* Aquellos estudiantes que se han dedicado exclusivamente a su formación educativa. También pertenecen a esta categoría los estudiantes que habiendo trabajado no superan los 6 meses de experiencia laboral adquirida en el periodo universitario.

V2: Competencias genéricas

Definición Operacional: Utilizamos el concepto establecido por el Proyecto Tuning en América Latina que define las competencias genéricas como las competencias transversales, aquellas comunes a profesiones u ocupaciones que permite el desempeño idóneo a nivel profesional. Siendo las siguientes las 27 competencias genéricas con su correspondiente definición:

Competencia	Definición
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Habilidad de simplificar la realidad, para ser comprendida y manejada, requiere del establecimiento de objetivos, un conocimiento básico que permita destacar las características más relevantes, detección de las partes y las relaciones entre ellas y componer las partes con sentido.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos académicamente a los problemas y situaciones de la vida real.
3. Capacidad para organizar y planificar el	Capacidad de determinar las metas y

tiempo	prioridades de un trabajo, estipulando con precisión la acción a desarrollar, los plazos de ejecución y los recursos requeridos para la misma.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Conocimientos teóricos de una disciplina que constituyen la base para que una persona pueda analizar situaciones y tomar decisiones acordes con los principios básicos de las mismas.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo y de lo demás (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, vivencia de sentido, realización de la personas, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	Capacidad de relacionarse con su entorno social, académico y profesional, a través de la competencia comunicativa adecuada, aplicándola en los diversos contextos y con los registros pertinentes: cómo, cuándo, dónde, con quién.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Habilidad de comprensión y comunicación verbal y escrita en una lengua diferente a la propia.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	Conocimiento y manejo del conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información.
9. Capacidad de investigación	Habilidad para realizar una serie de operaciones que parte de la limitación de un problema, ejecutar eficientes procesos de búsqueda y análisis de información, formulación de hipótesis e interpretación de resultados.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	Habilidad para construir conocimiento de forma activa: seleccionar información, organizarla en estructuras que sean coherentes y conectarla con el conocimiento previo almacenado en la memoria.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Habilidades de trabajo que conducen a agilizar y facilitar los procesos de documentación con el objeto de transformar la información en conocimiento interrelacionado y eficaz.
12. Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad de, a través de un proceso reflexivo, lograr analizar y objetivar ideas, trabajos y actitudes tanto de los demás como de las propias.
13. Capacidad para actuar en nuevas	Capacidad para actuar de forma proactiva

situaciones	y coherente con los cambios en el entorno, respondiendo a los mismos y aprovechándolos como una oportunidad.
14. Capacidad creativa	Capacidad de producir resultados originales y relevantes. Generar alternativas innovadoras a los problemas o situaciones conocidas que se plantean, mejorando así en cierto modo los procesos en los que interviene de forma directa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Capacidad de detectar la situación que obstaculiza el logro de una meta específica y buscar los pasos a seguir o las distintas vías que existen para encontrar la solución.
16. Capacidad para tomar decisiones	Capacidad de valorar cada alternativa de solución de un problema, considerando las características de la misma y su influencia en el resultado final para así determinar cuál o cuáles serán las alternativas a elegir.
17. Capacidad de trabajo en equipo	Capacidad de integrarse y de colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas u organizaciones.
18. Habilidades interpersonales	Conductas o destrezas sociales específicas aprendidas que se requieren para desempeñar adecuadamente tareas de interacción con otras personas.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	Capacidad para conducir motivar y alinear la acción de grupos humanos en una dirección determinada, fijando objetivos, haciendo el seguimiento de los mismos, y proporcionando feedback a los integrantes incorporando las opiniones de éstos.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	Capacidad de sensibilizarse y respetar al medioambiente a través de la información y formación, y de la búsqueda de mejora continua del comportamiento responsable del cuidado ambiental incluyendo una reducción permanente de la contaminación, evitando al máximo cualquier tipo de incidente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural	Capacidad de sensibilizarse y participar activamente en la transformación de su entorno socio-cultural, comprometiéndose en la solución de sus problemáticas y necesidades.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	Capacidad de valorar, sensibilizarse y comprender a la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las

	personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política y/o étnica.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	Mobilización de distintas habilidades, conocimientos y actitudes para actuar de manera competente en el extranjero o para trabajar en proyectos transnacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	Mobilización de distintas habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo independiente de proyectos de trabajo, no restringiéndose a la ejecución de tareas prefijadas, sino generando nuevas ideas y desarrollando proyectos propios.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	Capacidad de llevar a cabo integralmente todos los ámbitos de desarrollo de un proyecto desde su concepción hasta su implementación y posterior evaluación.
26. Compromiso ético	Capacidad de conducirse voluntariamente de acuerdo a principios y valores, que fortalecen la condición humana en lo personal y comunitario.
27. Compromiso con la calidad	Tendencia observable a que el conjunto de propiedades y características de un producto, proceso o servicio satisfagan necesidades establecidas o implícitas.

Adaptado en base a los siguientes aportes: García, L. y col. (2008) y Universidad UCINF.

Variables de Control

Matrícula Regular: Estudiantes universitarios que realizan sus estudios ininterrumpidamente en el tiempo siguiendo el plan curricular, establecido en su programa profesional o área de conocimiento.

Estudiantes de primera profesión: Universitarios que no han tenido previamente estudios técnicos o universitarios concluidos en otra profesión.

Actividades Extracurriculares: Todo lo que se realiza fuera de lo establecido en el Plan de Estudios de cada Programa Profesional o de los cursos pre-requisitos de Bachillerato (Informática e idiomas). Son las actividades deportivas, artísticas,

parroquiales y/o de servicio social realizadas por un periodo mínimo de 1 año, con una frecuencia mínima de dos veces por semana.

Interrogantes Secundarias

1. ¿Cómo se relacionan socio-demográficamente los estudiantes universitarios que trabajan y que no trabajan?
2. ¿Qué cantidad de estudiantes universitarios han tenido empleos no relacionados y/o relacionados a su programa profesional?
3. ¿En qué se diferencian los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes que trabajan con los que no trabajan?
4. ¿Cómo se diferencian los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes que trabajan en puestos vinculados y/o no vinculados a su programa profesional?
5. ¿Cómo se relaciona el género con los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas?
6. ¿Cuál es la brecha entre los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes trabajadores y no trabajadores?

Objetivos

Objetivo General

Identificar las diferencias en los niveles de valoración de importancia y desarrollo de las competencias genéricas, en estudiantes universitarios de último año que trabajan y que no trabajan.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar socio-demográficamente a los estudiantes universitarios que trabajan y no trabajan.
2. Identificar la cantidad de los estudiantes universitarios trabajadores, en empleos vinculados y/o no vinculados a su programa profesional.
3. Determinar los niveles de importancia y desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes que trabajan y no trabajan.
4. Determinar los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes que trabajan en puestos vinculados y/o no vinculados a su programa profesional.
5. Identificar las diferencias en los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas según género.
6. Identificar las brechas entre los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes trabajadores y no trabajadores.

Antecedentes Teórico-Investigativos

La creciente complejidad y diversidad del entorno social y económico exige, tanto a los trabajadores activos como a los potenciales, no sólo un nivel elevado de capacitación profesional, sino que también requiere gran capacidad de adaptación en un entorno que cambia con mucha rapidez.

En este sentido, González y Wagenaar (2003; citados por Hernández-Fernaud y col., 2011) han destacado la importancia del desarrollo de competencias transversales que permiten a los egresados afrontar las demandas laborales actuales, que se reformulan constantemente. Asimismo, en una investigación de García y col. (2009) se analizó el papel que juega la formación en competencias transversales en el proceso de inserción laboral, comprobando que aquellas competencias que facilitan la autonomía y la adaptación a demandas nuevas, la capacidad para trabajar en equipo, la motivación o la capacidad de aprendizaje continuo son muy valoradas en el ámbito laboral.

En esta dirección se encuentra la propuesta de las autoras de considerar la valoración de las competencias genéricas en los jóvenes universitarios de nuestro medio, próximos a concluir su carrera profesional y a atender la necesidad de encontrar y permanecer en un empleo deseado, como factor relevante en su proceso de preparación para resolver con éxito las dificultades que implica el paso de la educación al actual escenario laboral que se muestra tan demandante hacia los nuevos profesionales para su inserción. Frente a esta realidad, resulta necesario clarificar qué se entiende por competencias genéricas, y clarificar el foco sobre el que se realizó la presente investigación.

Competencias

Las competencias surgen en el ámbito internacional como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y la pertinencia de la formación de recursos humanos frente a la evolución de la tecnología, los nuevos sistemas de trabajo y para fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, con el fin de mejorar la competitividad de las empresas, así como las condiciones de vida y trabajo de la población en general.

Efectivamente, buena parte de quienes analizan el término “competencias” lo adscriben al mundo empresarial y al desempeño de algún empleo o profesión (Spencer y Spencer, 1993; Mansfeld, 1996; citados por Zabalza, 2007). Así, por ejemplo, el Instituto Nacional de Empleo ha definido la competencia como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”.

García e Ibáñez (2006) señalan que el Proyecto de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, encargado de delimitar el concepto de competencias, recomienda adoptar un concepto en el que una competencia se defina como “la habilidad para contestar a las demandas o llevar a cabo una tarea de forma adecuada, y además que coincidan en ella dimensiones cognitivas y no cognitivas”. También considera que las competencias sólo pueden ser observables en actividades desarrolladas por individuos en situaciones particulares, donde las demandas externas, las capacidades o disposiciones individuales y los contextos constituyen parte de la compleja naturaleza de las competencias. Bajo este concepto se considera que las competencias se aprenden a lo largo de la vida y en múltiples ámbitos; que son importantes en la mayoría de las facetas vitales, y que contribuyen a una vida más plena y a una sociedad más funcional.

En el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias se reconoce que el aprendizaje ocurre en diversos ámbitos y en distintas formas y circunstancias, ya que es un proceso que se desarrolla de manera permanente, por lo que se requieren implantar sistemas flexibles que reconozcan los aprendizajes adquiridos de distintas maneras. Mientras tanto, en la formación profesional las competencias han implicado la introducción de reformas en los sistemas educativos al flexibilizar el currículum y su desarrollo (SEP, 2012). La competencia también es vista como “una construcción social, donde se evidencia que la persona ha aprendido de forma significativa. Esto se expresa en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; integradas en capacidades y valores, fácilmente transferibles a diferentes situaciones de la vida y al desempeño profesional. Dentro de este proceso son esenciales el desarrollo de capacidades metacognitivas y la perspectiva clara del proyecto de vida de la persona” (Martínez, 2010).

El concepto competencia, en el ámbito educativo, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, en diversas áreas: conceptual (saber), procedimental (saber hacer, aptitudes), y actitudinal (saber ser, actitudes, valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por los cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o

fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales (Pinilla, Documento de Buenos Aires; citado en Campos, 2010).

Poseer una competencia es poseer un saber que permite a un sujeto hacer algo nuevo (hacer algo que no sabía hacer o hacerlo en mejores condiciones de las que las hacía). De esta manera, los saberes convencionales se convierten, como señala Perrenoud (2004; citado por Zabalza, 2007), en “recursos para la acción”. Es precisamente la acción, la realización de algún tipo de proceso práctico lo que resulta básico para visualizar la efectiva adquisición de la competencia. Incluso en el caso de que se posea dichos recursos que conforman una competencia, a veces el aprendizaje se adquiere de forma aislada y consecutiva, por lo que se precisa de situaciones en los que éstos se integren y sean movilizados en un contexto más próximo a la realidad profesional.

Por eso la competencia se define como el “saber actuar adecuadamente en situaciones concretas”, ello supone superar el “saber cómo habría que actuar” (planteamiento típico en la formación universitaria), al “ser capaz de actuar de hecho” (lo que implicaría la oportunidad, exigencia de actuar como parte del proceso de formación). Por lo que, bajo una mirada más humanística, Perrenoud (2004, citado por Cano, M., 2008), entiende el desarrollo de capacidades en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda, y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias e interconectadas, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales como de redes y realizar de ellos una atribución contextualizada.

Asimismo, la definición de competencias, que proviene del Proyecto Tuning (Beneitone, P. y col.), es la siguiente: las competencias representan una combinación

dinámica de atributos-con respecto al conocimiento y a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades-que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).

Las competencias se vienen abordando en la educación y en el mundo organizacional desde diferentes enfoques, como por ejemplo el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo. Tomamos este último enfoque como la perspectiva más rica, integral y completa que aborda las competencias pues le da primacía a la formación de personas integrales, que busquen su autorrealización, que aporten a la comunidad y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores. Es bajo esta visión que entendemos por Competencias a los “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes(saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Tobón, 2007).

En suma, las competencias resultan ser descripciones de los aprendizajes de los individuos, incluyendo múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), así como la capacidad de movilizarlos e integrarlos, para responder adecuadamente situaciones o problemas complejos en

contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios socio-económicos y éticos establecidos.

Competencias Genéricas

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se entienden como aquellas transversales y transferibles a multitud de funciones y tareas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Además las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la Educación Superior, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias (SEP, 2012).

Dentro del marco productivo, las empresas identifican claramente los atributos clave que desean encontrar en las personas que se convertirán en parte de su organización, poniendo mayor énfasis tanto en las habilidades y capacidades de *hacer* como también en las actitudes. Los conocimientos profesionales específicos quedan pronto obsoletos, de ahí que lo más importante sea la capacidad de aprender y el interés

en seguir haciéndolo, para responder exitosamente a la diversificación del mercado de trabajo, donde se hace necesario el conocimiento de diferentes disciplinas. Al parecer las personas formadas en estas competencias genéricas son más flexibles, y por tanto se adaptan mejor a las dinámicas de cambio de las economías globalizadas, en las que tanto los puestos de trabajo como su organización evolucionan a toda velocidad; es en este contexto donde la incidencia sobre competencias genéricas cobra todo su sentido.

En esta dirección, Corominas (2001; citado por González, V. y González, R.; 2008) expresa que la preparación profesional abarca, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: Interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.) Las competencias específicas están más centradas en el “saber profesional”, el “saber hacer” y el “saber guiar” el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone y col., 2007), cuando se plantea: “Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a

nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contexto de vida democráticos”.

Las competencias genéricas o transversales van a ser de gran utilidad para complementar las cualificaciones cognitivas, de contenido y técnicas de los graduados. Por citar alguna de las últimas investigaciones, se pondrá como ejemplo de exploración en ese campo, el Proyecto CHEERS, *Career after Higher Education: a European Research Study*, coparticipado por once países europeos y Japón muestra como la lealtad, la honestidad, la tolerancia o el pensamiento crítico destacan entre las competencias que poseen los graduados y que las habilidades sociales son muy altas en los graduados europeos y japoneses en el momento de su graduación. Este análisis hay que contrastarlo con el hecho de que ese mismo Proyecto detecta que las empresas requieren a sus trabajadores lealtad, responsabilidad, habilidad para resolver problemas y capacidad de comunicación. En la comparación entre el nivel de competencias adquiridas por los graduados superiores y el nivel de competencias requeridas en el puesto de trabajo, tanto en España como en el resto de países participantes en la Encuesta CHEERS, son mayoría las competencias que no alcanzan las exigencias de los empleadores (Capital Humano, 2002).

De acuerdo a cognitivistas, tales como Bransford, Glaser y Schön (1989, 1991, 1987, citados por González, E., 2008) las competencias genéricas se adquieren mejor en medio ambientes de aprendizaje que cuentan con una regularidad en la resolución de problemas prácticos complejos. En esa perspectiva, los estudiantes no sólo debieran obtener experiencia de aprendizaje en contextos de situaciones reales de la práctica

concreta o realistas vía simulación en sus tradicionales clases formativas, sino también es recomendable la inmersión temprana en el mundo laboral para preparar a los estudiantes en el complejo mundo del desempeño laboral, capacitándoles para comprender mejor las situaciones impredecibles y conflictivas del trabajo.

Competencias Genéricas y Mercado laboral en el Perú

A lo largo de las últimas dos décadas, se viene discutiendo intensamente en la OCDE, y en algunos países de ingreso medio sobre las habilidades que producen los sistemas educativos y que necesitan los trabajadores para participar de manera productiva en una economía global. El progreso educativo de los países en vías de desarrollo, evidenciado en mayores niveles de cobertura escolar y nivel educativo alcanzado por la población, no se ha traducido en un crecimiento económico acelerado. Estudios recientes realizados por Hanushek y Woessmann (citados en Arias, 2011) muestran que esto es porque la calidad –asegurar que los estudiantes realmente desarrollen habilidades valiosas–, más que la cantidad, de la educación es lo que importa para el crecimiento. El nivel educativo es una medida cruda de las múltiples habilidades que tienen las personas.

Por otro lado, en cuanto al mercado laboral, la literatura especializada distingue tres tipos de habilidades: las cognitivas (p. ej.: verbales/lectura y escritura, numéricas, capacidad de solucionar problemas), las socio-emocionales (p. ej.: autodisciplina, perseverancia, confiabilidad, trabajo en equipo) –también conocidas como habilidades “blandas” o “no-cognitivas”–, y las técnicas (p. ej.: calificaciones técnicas, profesionales). Las habilidades cognitivas y socio-emocionales son comúnmente denominadas habilidades genéricas.

Estas habilidades determinan la “aptitud para aprender” de una persona en su ciclo de vida al dar forma a su capacidad y motivación para absorber conocimientos y adaptarse a diferentes tareas y entornos que plantean nuevos problemas y situaciones. Esto no quiere decir que las habilidades genéricas, ya sea cognitivas o socioemocionales, se contrapongan con las calificaciones profesionales y técnicas. Por el contrario, una base sólida de habilidades genéricas es determinante en el tránsito exitoso a estudios postsecundarios y la efectividad de la capacitación laboral. Resultan clave para mejorar la empleabilidad de los trabajadores en un entorno económico en constante cambio, que vuelve obsoletas algunas habilidades específicas.

Los datos de encuestas laborales y a empresas, así como la evidencia anecdótica, muestran claramente que los empleadores peruanos y el mercado laboral valoran tanto las habilidades cognitivas como las socio-emocionales (Arias, 2011).

El Proyecto Tuning América Latina

Dentro de los hallazgos en la búsqueda de aportes a la investigación que nos ocupa, conviene dar cuenta de los aportes extraídos a partir del informe relacionado con la rúbrica sobre educación encontrada en la publicación del informe final conocido como Libro Tuning para América Latina.

El Proyecto Tuning América Latina 2004-2006 surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Tuning se inicia como una experiencia piloto en el ámbito de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tuning en Europa implicó un gran reto para las instituciones de Educación Superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Se generó un espacio para permitir “acordar”, “templar”, “afinar” las estructuras educativas en cuanto a titulaciones de manera que éstas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

En América Latina, el proyecto Tuning surge en el año 2004 como una iniciativa de las universidades para las universidades con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior del continente, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias.

Uno de los objetivos clave del proyecto es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde dentro”, desde los objetivos que la titulación se proponga, desde los perfiles buscados para los egresados y en forma articulada en toda América Latina. En la búsqueda de perspectivas que pudieran facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también en Europa, el proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto es la búsqueda de puntos comunes de referencia centrándose en las *competencias* y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

Siguiendo la metodología propia, Tuning América Latina tiene cuatro grandes líneas: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) créditos académicos; y 4) calidad de los programas. Siguiendo el objetivo de nuestra investigación nos concentraremos en las competencias genéricas concernientes a la *primera línea*, donde se trató de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales. Hay ciertas competencias como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias genéricas se vuelven muy importantes.

El proyecto que fue iniciado con 62 universidades latinoamericanas debatiendo en 4 grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. En segundo momento, dada la repercusión que alcanzaron las actividades realizadas en el marco del proyecto y respondiendo a una demanda de los países latinoamericanos, se incorporaron 120 nuevas universidades en 8 áreas del conocimiento o programa profesional (término utilizado en nuestro medio): Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. Estas 182 universidades, provenientes de 18 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. Posteriormente, República Dominicana, solicitó sumarse al proyecto, asumiendo enteramente los costos de su participación. De esta forma, el proyecto contó con una cobertura en 19 países y en 190 universidades latinoamericanas comprometidas con el trabajo planteado.

Otros Estudios Basados en el Proyecto Tuning

En el 2009, se analizó y comparó la opinión de los empleadores y de los académicos españoles respecto a la importancia que otorgan a las competencias genéricas en la formación de los titulados y el nivel adquirido en la educación superior. Para ello se utilizó una muestra de 500 empresas e instituciones públicas de las Islas Baleares que cuentan con titulados universitarios entre sus trabajadores y una muestra de 173 académicos pertenecientes a la Universitat de les Illes Balears. Se utilizó la metodología de encuestas para la recogida de datos y se han comparado los resultados descriptivos obtenidos en los dos grupos analizados. Dichos resultados pusieron de manifiesto la divergencia de opinión entre ambos colectivos (Palmer, Montaña y Palou).

En el año 2008, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura de Madrid, España, en base a un curso impartido en el año académico “Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad” (González, V., 2007) recogió las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, acerca de la importancia de las competencias genéricas y su desarrollo en el contexto universitario, según el listado acordado para América Latina en el Proyecto Tuning. En dicho curso participaron dos grupos, el primero integrado por 80 docentes y egresados de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS) de la ciudad de Tarija, Bolivia, y el segundo grupo compuesto por 15 docentes que cursaban la Maestría en Ciencia de la Educación Superior en el Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación superior de la Universidad de la Habana. Las reflexiones recogidas por ambos grupos, destacaron la necesidad de trabajar las competencias genéricas en la universidad de forma integrada, a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción

individual y responsable, en condiciones de interacción social, de conocimientos, habilidades y valores bajo la orientación del docente, en situaciones de aprendizaje profesional.

Estudiantes Universitarios trabajadores y no trabajadores

En Argentina, se realizó una investigación sobre las prácticas de estudio y trabajo de los estudiantes avanzados de la UNMdP (Universidad Nacional Mar de Plata) y se aplicó un cuestionario a una muestra de 278 estudiantes de los últimos dos años de todas las carreras. Los resultados de la encuesta, aplicada en el 2009, muestran que el 64% de los estudiantes de la UNMdP trabaja mientras estudia, de ellos un 45.3% dice trabajar para cubrir gastos de subsistencia -sea porque son Jefes de Hogar o porque deben contribuir a los ingresos de su familia-; que un 43.2% lo hace para adquirir experiencia laboral y que un 11% lo hace para independizarse económicamente. Es decir que un 54% de los estudiantes que trabajan lo hacen por motivos no económicos (Pacenza, Congreso Marplatense de Psicología).

En otro proyecto de investigación “Trayectorias formativas y prácticas laborales de los estudiantes avanzados de la UNMdP” que desarrolló el grupo de investigación SOVIUC, Sociología de los Vínculos Institucionales Universidad y Comunidad, de la Facultad de psicología de la UNMdP (Pacenza y Más, 2010). En base a las encuestas aplicadas en relación a su historia laboral se obtuvo que el 41.8 % de los encuestados trabajó en forma permanente pero casi el 33% lo hizo sólo durante el verano. Sorprendentemente sólo el 4.7% no trabajó nunca, lo que muestra la alta propensión laboral de los estudiantes.

De acuerdo con una encuesta realizada a 600 jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, encargada por la Unidad de Coordinación de Políticas de la Juventud en el año 2008, 62% estaban ocupados, uno de cada cuatro jóvenes estaba desocupado (15%), mientras que el 23% estaba inactivo, es decir: no estudia, ni trabaja, ni busca trabajo. La tasa de ocupación aumenta a 79% en jóvenes que tienen entre 25 y 29 años, evidenciándose un menor índice de ocupación en las mujeres (58%) que en los varones (67%) (Diario Clarín, citado en Boso, 2009). En lo que respecta a los jóvenes que estudian, según la encuesta citada, 57% indicó que su trabajo no estaba relacionado con sus estudios y 58% consideraba estar sobrecalificado para la actividad que realiza.

Asimismo, en Argentina se llevó a cabo un proyecto inter-universitario “Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. El rol promotor y la capacidad de intervención. Las respuestas de reorientación y cambio curricular” (Riquelme y Herger, 2007). La investigación tuvo como centro de análisis a los propios docentes-investigadores y a los estudiantes en tres universidades nacionales de la Argentina con perfiles y antecedentes académicos muy diferentes: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Los resultados finales del estudio permitieron verificar que en las tres universidades es importante la presencia de “estudiantes de tiempo parcial” y se identificaron pautas diferenciales en la inserción laboral de los estudiantes relacionadas tanto con los estímulos provenientes de la estructura económico-productiva local y las necesidades económicas de los alumnos, como con las valoraciones culturales y sociales de las familias y los jóvenes acerca de los estudios universitarios y el trabajo.

Respecto a los estudiantes se reconoció como problema, una característica distintiva de los alumnos de las universidades argentinas: la alternancia de estudio y

trabajo, así como las ventajas y desventajas para el desarrollo formativo de los estudiantes. En esta perspectiva la preocupación fue analizar críticamente las tendencias del estudiantado argentino a una temprana incorporación al mercado de empleo, situación que no es generalizada en las realidades universitarias de países centrales, más aún dadas las exigencias de los estilos académicos que priorizan la dedicación exclusiva al estudio.

Hipótesis

La valoración de la importancia y del desarrollo de las competencias genéricas es mayor en los estudiantes universitarios trabajadores que el de los no trabajadores.



CAPÍTULO II



Diseño Metodológico

Tipo o diseño de investigación

La presente investigación, según Hernández Sampieri y col. (2006), es de tipo transversal descriptivo-correlacional, ya que su alcance inicial es indagar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población, y posteriormente se centra en ubicar relaciones entre un conjunto de variables en un momento determinado, sin precisar sentido de causalidad.

Técnicas e instrumentos

Se empleó el “Cuestionario de Competencias Genéricas”, el cual fue creado en el Proyecto Tuning de América Latina en el 2005 (Beneitone y col., 2007). Contiene 27 ítems que, originalmente evalúan en una escala de Likert del 1 al 4, la percepción de los estudiantes universitarios sobre sus competencias genéricas.

Esta lista de 27 competencias es producto de todo un proceso de evaluación y análisis dentro del Proyecto Tuning, que partió de solicitar a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentara una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Para la elaboración de las mismas, se tomaron como punto de partida la lista de 30 competencias genéricas identificadas en Europa, así como diferentes aportes realizados por varios participantes del proyecto.

Cada CNT definió el procedimiento más conveniente para la elaboración de la lista, para lo cual pudieron consultar universidades, expertos a nivel nacional o cualquier otro mecanismo que consideraron pertinente. Una vez terminado el trabajo a nivel país, cada CNT envió al núcleo técnico del proyecto una lista de las competencias

genéricas consideradas como fundamentales. Esto permitió armar un consolidado, con los aportes de 18 países participantes, que dio como resultado un listado de 85 competencias genéricas.

En la Primera Reunión General del Proyecto, realizada en Buenos Aires en Marzo del 2005, se presentó, a modo de borrador y como parte de los documentos de trabajo, el compilado de las 85 competencias genéricas propuestas, que fueron agrupadas por categorías para facilitar la reflexión, definición y redacción final de una propuesta consensuada. Esta tarea se realizó en los cinco grupos que estaban trabajando en ese entonces (cuatro áreas temáticas: Administración de empresas, Educación, Historia y Matemáticas y el grupo de los CNT) y el último día de reunión, en plenario, se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias genéricas y definir las características de la consulta: a quiénes consultar, a cuántos consultar y de qué forma hacerlo. Al final del cuestionario consensuado, se incluyó la opción “otras”, para que el encuestado pudiera incluir competencias genéricas que no hubiesen sido consideradas en la lista puesta a consideración.

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad para trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir a otros hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Al comparar los listados elaborados por el proyecto europeo y latinoamericano, se encuentran gran similitud en la definición de las competencias genéricas principales. Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aún más en su definición. Por otro lado, existen 5 competencias del listado europeo que fueron

reagrupadas y redefinidas en 2 competencias por el proyecto latinoamericano. Finalmente hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias nuevas: Responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural. Así mismo 3 componentes del proyecto europeo no fueron considerados: Conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro.

Este “Cuestionario de competencias Genéricas” nos permite consultar:

- El nivel de IMPORTANCIA: La relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo en su profesión.
- El nivel de DESARROLLO: El logro o alcance de dicha competencia durante sus estudios en la universidad.

Para valorar estas dos variables, los encuestados harán uso de la escala de Likert modificado para esta investigación por las autoras, agregando un nivel que es el “regular”, el cual no está incluido en el cuestionario original y que, a través de un juicio de expertos, se vio por pertinente añadir para evitar respuestas radicales, teniendo finalmente los siguientes niveles: 1=nada; 2=poco; 3=regular; 4=bastante; 5=mucho.

RANKING: En base a la categorización de las cinco competencias más importantes, según los académicos, graduados, estudiantes y empleadores, el Proyecto creó como parte de este cuestionario una nueva variable para cada competencia. A la competencia que era clasificada por el encuestado como primero en la lista se le asignaba cinco puntos, cuatro si era la segunda, y así sucesivamente hasta llegar a valorar con uno, si era la última de la selección. Si la competencia no era escogida por el encuestado, se le asignaba una puntuación de cero.

Este cuestionario ha sido aplicado en varias investigaciones a nivel internacional por lo que ha demostrado tener validez de constructo.

Para cubrir los objetivos de la presente investigación se ha incluido en el Cuestionario de Competencias Genéricas, 11 preguntas adicionales que fueron elaboradas por las autoras y validadas por los expertos de la Universidad Católica de Santa María, las cuales están orientadas a identificar:

1. Datos socio-demográficos: edad, género, programa profesional.
2. Información que responda a las variables control de la muestra:
 - 2.1. Que sean estudiantes de su *primera profesión*.
 - 2.2. Que sean de *matrícula regular*, solicitando el año de ingreso a la Universidad y el semestre que cursa.
 - 2.3. Que mencione si participa o no en *actividades extracurriculares*, y en caso de que lo haga, señale tipo de actividad, tiempo que le dedica y frecuencia con que lo hace.
3. Información que describa la variable 1 para clasificar a la muestra en *trabajadores o no trabajadores*, se explora la historia laboral, solicitando en un cuadro los puestos de trabajo desempeñados, nombre de la empresa, periodo de tiempo trabajado y vinculación del empleo a la carrera profesional.
4. Para corroborar y enriquecer la anterior información de la variable 1, se añadió la *situación laboral actual* del estudiante, que presenta 7 ítems, con los cuales se identifica:

- 4.1. Si actualmente se encuentra trabajando o no y en qué puesto (si relacionado o no a la carrera profesional).
- 4.2. Si está ampliando estudios (diplomados, cursos complementarios).
- 4.3. Si se encuentra en búsqueda del primer empleo (siendo éste vinculado o no a la carrera).
- 4.4. Si se encuentra desocupado actualmente habiendo trabajado antes, ya sea en empleos vinculados o no a la carrera o ambos.
- 4.5. Si nunca ha buscado empleo, señalando el por qué.
- 4.6. Si tiene una situación diferente a todas las anteriores, marcando y respondiendo en la alternativa *Otro*.
5. Información sobre los motivos que ha llevado al estudiante a trabajar.
6. Y finalmente, información que recoge la valoración del estudiante respecto a las posibilidades de inmediata inserción laboral al egresar de la universidad.

Para calificar e interpretar este cuestionario, se consideraron sólo las respuestas que sirvieron en el logro del propósito principal de esta investigación. Evidentemente, hay mayor información recabada, que si bien se ha aprovechado para profundizar los hallazgos, no han sido analizados ni expuestos como variables de estudio en este trabajo.

Población y muestra

Población

La población está constituida por 1818 alumnos de último año de estudios de pregrado, total de alumnos matriculados en el año 2013 – semestre impar, en los 26 Programas Profesionales, correspondientes a las 12 Facultades de las 4 Áreas Académicas (Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería, Ciencias Jurídicas y Empresariales y Ciencias Sociales) de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa.

Muestra

La muestra está compuesta por 240 sujetos, 85 hombres y 155 mujeres, de último año de los Programas Profesionales de Derecho, Ing. Industrial, Administración de Empresas, Odontología, Comunicación Social, Arquitectura, Biotecnología y Psicología de la Universidad Católica de Santa María, de sus primeros estudios profesionales. La muestra es no probabilística por conveniencia, pues se ha tomado en cuenta la disponibilidad de los alumnos y la equivalencia de género, para que el estudio sea válido. Se eligió a los estudiantes de penúltimo semestre de su primera carrera profesional ya que se encuentran próximos a egresar e insertarse en el mercado laboral. Se consideraron dos carreras por Área Académica para poder plasmar una realidad más general de la población objetivo.

Tabla N°1
Características Generales de la Muestra

Características de la Muestra	N°	%
GÉNERO		
Masculino	85	35.4
Femenino	155	64.6
EDAD		
20	42	17.5
21	79	32.9
22	74	30.8
23	27	11.3
24	15	6.3
25	3	1.3
PROGRAMA PROFESIONAL		
Derecho	33	13.8
Ingeniería Industrial	48	20.0
Administración de Empresas	45	18.8
Odontología	38	15.8
Comunicación Social	17	7.1
Arquitectura	11	4.6
Biotechnología	25	10.4
Psicología	23	9.6
TOTAL	240	100

Estrategias de recolección de datos

Después de obtener la autorización del Vicerrector Académico de la Universidad Católica de Santa María, el Departamento de Informática nos brindó el número de estudiantes con matrícula regular del penúltimo semestre de los 8 Programas Profesionales; asimismo, se nos otorgó la autorización para el ingreso a las aulas. Una vez coordinadas las fechas y disponibilidad de horarios con los docentes se ingresó a las aulas y se administró el cuestionario que fue llenado de manera anónima, el cual tuvo una duración máxima de 30 minutos. Previamente a cada evaluación se dieron las indicaciones respectivas en un lenguaje claro y sencillo, y en el transcurso de la misma se absolvieron consultas de los estudiantes. La aplicación del instrumento en las diferentes aulas de cada carrera se realizó en un periodo de dos semanas.

Criterios de procesamiento de información

Para el análisis de los datos recogidos de la presente investigación se utilizó el software IBM SPSS Statistics 20. Estos datos permitieron el análisis por sexo, por programa profesional, por condición laboral (trabajadores-no trabajadores) y por vinculación del empleo con la carrera profesional. En el análisis por grupo, se presentaron por separado los resultados, revisando en cada uno de ellos la percepción de la importancia de las competencias, así como la percepción del desarrollo. Asimismo, se analizaron las diferencias, para resaltar los grados de correlación existentes. Para ello se aplicó el coeficiente de Tau de Kendall. En cuanto a la hipótesis acerca de la relación no causal entre las dos variables de estudio se ha utilizado la prueba de la *chi cuadrada* (X^2), calculada por medio de tablas de contingencia. Finalmente, para establecer la diferencia entre las medias de los niveles de importancia y de desarrollo de las

competencias genéricas de los estudiantes trabajadores y no trabajadores se utilizó la prueba de t de Student. Todas las tablas se trabajaron con una probabilidad estadística de 0.05.



CAPITULO III



Resultados

Descripción de los resultados

Para mostrar los resultados obtenidos, a partir de los análisis estadísticos de X^2 , coeficiente de correlación Tau de Kendall, prueba t de Student, se elaboraron 12 tablas, detalladas a continuación.

Tabla N°2

Estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores, según género

Género	Trabaja				Total	
	Si		No			
	N°	%	N°	%	N°	%
Masculino	40	47.1	45	52.9	85	100.0
Femenino	54	34.8	101	65.2	155	100.0
Total	94	39.2	146	60.8	240	100.0

$P = 0.074$ ($P \geq 0.05$) N.S.

La tabla N°2, muestra que del total de estudiantes encuestados, el 39.2% sí se encuentra trabajando o ha trabajado anteriormente, en contraste al 60.8% de los estudiantes que no han tenido experiencia laboral alguna o significativa en el periodo universitario. Del total de los hombres sólo el 47.1% se hallaron como estudiantes trabajadores y del total de las mujeres, se obtuvo el 34.8% en condición de estudiantes trabajadoras.

Tabla N°3
Estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores, según edad

Edad	Trabaja				Total	
	Si		No			
	N°	%	N°	%	N°	%
20 años	14	33.3	28	66.7	42	100.0
21 años	31	39.2	48	60.8	79	100.0
22 años	29	39.2	45	60.8	74	100.0
23 años	13	48.1	14	51.9	27	100.0
24 años	6	40.0	9	60.0	15	100.0
25 años	1	33.3	2	66.7	3	100.0
Total	94	39.2	146	60.8	240	100.0

P = 0.906 (P \geq 0.05) N.S.

La tabla N°3, muestra que del total de estudiantes encuestados, las edades predominantes son de 21 y 22 años, en el último año de carrera profesional. En las diferentes edades, el porcentaje de estudiantes trabajadores siempre es notoriamente inferior al porcentaje de los estudiantes no trabajadores, a excepción de los jóvenes de 23 años en los que la diferencia es menor, donde el 48.1% de ellos sí está trabajando o ha trabajado, y el 51.9% se ha dedicado exclusivamente a su formación profesional.

Tabla N°4
Estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores, según programa profesional

Programa Profesional	Trabaja				Total	
	Si		No			
	N°	%	N°	%	N°	%
Derecho	17	51.5	16	48.5	33	100.0
Ing. Industrial	13	27.1	35	72.9	48	100.0
Adm, Empresas	25	55.6	20	44.4	45	100.0
Odontología	15	39.5	23	60.5	38	100.0
Com. Social	7	41.2	10	58.8	17	100.0
Arquitectura	3	27.3	8	72.7	11	100.0
Biotecnología	5	20.0	20	80.0	25	100.0
Psicología	9	39.1	14	60.9	23	100.0
Total	94	39.2	146	60.8	240	100.0

$P = 0.041$ ($P < 0.05$) S.S.

La tabla N°4, muestra que de los 8 programas profesionales, sólo Derecho y Administración de Empresas son las carreras en que la cantidad de estudiantes trabajadores representan la mayoría de grupo, en un 51.5% y 55.6% respectivamente. En el resto de carreras se mantiene la tendencia de dedicarse exclusivamente a los estudios, sobre todo en las carreras de Ing. Industrial, Arquitectura y Biotecnología, en las cuales más del 72% de los alumnos aún no se han predispuesto a la búsqueda de experiencias laborales.

Tabla N°5
Estudiantes universitarios trabajadores, en relación con empleos vinculados y/o no vinculados al programa profesional

Trabaja	N°	%
Si	94	39.2
No	146	60.8
Total	240	100.0
Empleo Vinculado		
Si	41	43.6
No	24	25.5
Ambos	29	30.9
Total	94	100.0

En la tabla N°5, se puede observar que del 39.2% de estudiantes trabajadores, la mayoría ha obtenido empleos vinculados con su programa profesional, representados en un 43.6%; en un 25.5%, se ubican los jóvenes que sólo han adquirido experiencia laboral no vinculada a su programa profesional; y son un 30.9% quienes han tenido trabajos mixtos, tanto vinculados como no vinculados a su programa profesional.

Tabla N°6
Valoración de la importancia de las competencias genéricas en estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores

Competencias Genéricas	Trabaja		P
	Si	No	
	Media	Media	
C1	4.0957	4.1712	0.477 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	4.4255	4.4452	0.847 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	4.2021	4.2123	0.926 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	4.3191	4.2055	0.287 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.8511	3.9247	0.560 ($P \geq 0.05$) N.S.
C6	4.1702	4.0000	0.144 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	4.0213	4.0274	0.963 ($P \geq 0.05$) N.S.
C8	4.1170	4.2671	0.171 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	4.2021	4.2945	0.424 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	4.3617	4.5137	0.141 ($P \geq 0.05$) N.S.
C11	4.1489	4.1507	0.987 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	4.1064	3.9863	0.307 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	4.2340	4.1507	0.453 ($P \geq 0.05$) N.S.
C14	4.2447	4.1096	0.273 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	4.3404	4.3562	0.880 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	4.3617	4.3014	0.579 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	4.3404	4.2055	0.219 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	4.1489	4.1301	0.851 ($P \geq 0.05$) N.S.
C19	3.8617	3.9110	0.673 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.9149	4.1096	0.175 ($P \geq 0.05$) N.S.
C21	3.7872	3.9315	0.236 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.8723	3.8219	0.691 ($P \geq 0.05$) N.S.
C23	3.9894	3.9589	0.804 ($P \geq 0.05$) N.S.
C24	4.2340	4.1096	0.262 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	4.1383	4.2192	0.457 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	4.3617	4.3014	0.577 ($P \geq 0.05$) N.S.
C27	4.3404	4.3356	0.965 ($P \geq 0.05$) N.S.

En la tabla N°6, se muestra que en la valoración de la importancia que tiene cada una de las competencias genéricas respecto a su programa profesional, no existe una diferencia significativa entre los estudiantes universitarios que trabajan y los estudiantes universitarios que no trabajan. Por el contrario, las percepciones son bastante homogéneas.



Tabla N°7
Valoración del desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes universitarios trabajadores y no trabajadores

Competencias Genéricas	Trabaja		P
	Si	No	
	Media	Media	
C1	3.3830	3.3151	0.506 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	3.5426	3.4863	0.621 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	3.5000	3.3836	0.347 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	3.4681	3.5137	0.664 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.4043	3.4932	0.468 ($P \geq 0.05$) N.S.
C6	3.6596	3.4452	0.072 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	3.3830	3.2466	0.363 ($P \geq 0.05$) N.S.
C8	3.5532	3.6096	0.645 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	3.0106	3.2192	0.073 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	3.5000	3.4041	0.366 ($P \geq 0.05$) N.S.
C11	3.4362	3.4247	0.920 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	3.2660	3.2945	0.817 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	3.4894	3.3288	0.201 ($P \geq 0.05$) N.S.
C14	3.6277	3.5274	0.451 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	3.6170	3.5548	0.597 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	3.7234	3.5890	0.247 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	3.7766	3.7329	0.734 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	3.7660	3.4726	0.014 ($P < 0.05$) S.S.
C19	3.3723	3.3014	0.578 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.5106	3.4932	0.897 ($P \geq 0.05$) N.S.
C21	3.3085	3.2945	0.910 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.3085	3.3630	0.673 ($P \geq 0.05$) N.S.
C23	2.9894	2.9452	0.762 ($P \geq 0.05$) N.S.
C24	3.5319	3.3630	0.188 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	3.3404	3.1301	0.085 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	3.8617	3.7397	0.346 ($P \geq 0.05$) N.S.
C27	3.8723	3.7671	0.414 ($P \geq 0.05$) N.S.

En la tabla N°7, se muestra que en la valoración personal que cada uno de los estudiantes tiene respecto del nivel de desarrollo alcanzado de sus competencias genéricas, se halla únicamente una relación estadísticamente significativa ($P < 0.05$) en la competencia N°18, que es la de habilidades interpersonales, en el que los estudiantes universitarios que trabajan consideran que lo han desarrollado más que los que no trabajan. En lo que respecta a las demás competencias, las percepciones son similares.



Tabla N°8

Valoración de la importancia de las competencias genéricas en estudiantes universitarios trabajadores, según empleo vinculado y/o no vinculado al programa profesional

Competencias Genéricas	Empleo vinculado			P
	Si	No	Ambos	
	Media	Media	Media	
C1	3.9512	4.0417	4.3448	0.112 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	4.3659	4.3333	4.5862	0.425 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	4.0976	4.2500	4.3103	0.590 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	4.2439	4.2083	4.5172	0.243 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.8537	3.7083	3.9655	0.630 ($P \geq 0.05$) N.S.
C6	4.0976	4.1250	4.3103	0.546 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	3.9024	4.0833	4.1379	0.608 ($P \geq 0.05$) N.S.
C8	4.0488	4.2083	4.1379	0.734 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	4.0732	4.2917	4.3103	0.512 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	4.3902	4.2500	4.4138	0.770 ($P \geq 0.05$) N.S.
C11	4.2195	4.0417	4.1379	0.748 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	4.0000	4.1667	4.2069	0.597 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	4.1951	4.2083	4.3103	0.820 ($P \geq 0.05$) N.S.
C14	4.2439	4.1667	4.3103	0.845 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	4.2927	4.3750	4.3793	0.880 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	4.3902	4.2500	4.4138	0.737 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	4.2683	4.2917	4.4828	0.566 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	4.2195	4.0000	4.1724	0.583 ($P \geq 0.05$) N.S.
C19	3.9268	3.6667	3.9310	0.517 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.8049	4.0417	3.9655	0.632 ($P \geq 0.05$) N.S.
C21	3.6829	3.8333	3.8966	0.663 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.9024	3.9583	3.7586	0.732 ($P \geq 0.05$) N.S.
C23	4.0976	3.9583	3.8621	0.534 ($P \geq 0.05$) N.S.
C24	4.2927	4.1667	4.2069	0.836 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	4.0000	4.2500	4.2414	0.407 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	4.4146	4.2083	4.4138	0.590 ($P \geq 0.05$) N.S.
C27	4.4146	4.2500	4.3103	0.737 ($P \geq 0.05$) N.S.

Según la tabla N°8, no hay ningún hallazgo de correlación estadísticamente significativo en la valoración del nivel de importancia de competencias genéricas que poseen los estudiantes universitarios que han trabajado o trabajan en empleos vinculados a su programa profesional, con la valoración de los estudiantes que han trabajado en empleos no vinculados, y a su vez, con la valoración de los estudiantes que han tenido empleos mixtos.



Tabla N°9

Valoración del desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes universitarios trabajadores, según empleo vinculado y/o no vinculado a la carrera profesional

Competencias Genéricas	Empleo vinculado			P
	Si	No	Ambos	
	Media	Media	Media	
C1	3.4634	3.1667	3.4483	0.314 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	3.6585	3.5000	3.4138	0.491 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	3.6341	3.2500	3.5172	0.306 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	3.5854	3.2500	3.4828	0.299 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.4878	3.2917	3.3793	0.736 ($P \geq 0.05$) N.S.
C6	3.7317	3.5000	3.6897	0.640 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	3.3902	3.3750	3.3793	0.998 ($P \geq 0.05$) N.S.
C8	3.4146	3.7083	3.6207	0.463 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	2.9756	3.0000	3.0690	0.905 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	3.5366	3.4583	3.4828	0.939 ($P \geq 0.05$) N.S.
C11	3.5610	3.2500	3.4138	0.383 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	3.4390	2.9583	3.2759	0.166 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	3.5854	3.1667	3.6207	0.187 ($P \geq 0.05$) N.S.
C14	3.4634	3.5417	3.9310	0.189 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	3.5854	3.5000	3.7586	0.604 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	3.8049	3.4583	3.8276	0.264 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	3.8780	3.6667	3.7241	0.729 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	3.8537	3.5833	3.7931	0.564 ($P \geq 0.05$) N.S.
C19	3.4146	3.0417	3.5862	0.172 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.4146	3.6667	3.5172	0.669 ($P \geq 0.05$) N.S.
C21	3.3415	3.2500	3.3103	0.939 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.2439	3.5833	3.1724	0.313 ($P \geq 0.05$) N.S.
C23	3.0244	2.8750	3.0345	0.843 ($P \geq 0.05$) N.S.
C24	3.6341	3.2500	3.6207	0.326 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	3.3171	3.2500	3.4483	0.726 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	3.8049	3.9167	3.8966	0.899 ($P \geq 0.05$) N.S.
C27	3.9024	3.8750	3.8276	0.957 ($P \geq 0.05$) N.S.

En la tabla N°9, se observa que no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa en la valoración del nivel de desarrollo de competencias genéricas que poseen los estudiantes universitarios que han trabajado o trabajan en empleos vinculados a su programa profesional, con la valoración de los estudiantes que han trabajado en empleos no vinculados, y a su vez, con la valoración de los estudiantes que han tenido empleos mixtos.



Tabla N°10
Valoración de la importancia de las competencias genéricas, según género

Competencias Genéricas	Género		P
	Masculino	Femenino	
	Media	Media	
C1	4.1059	4.1613	0.609 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	4.3882	4.4645	0.463 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	4.1412	4.2452	0.353 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	4.1529	4.3032	0.167 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.7176	3.9935	0.031 ($P < 0.05$) S.S.
C6	4.0000	4.1032	0.386 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	3.8353	4.1290	0.030 ($P < 0.05$) S.S.
C8	4.1765	4.2258	0.660 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	4.2235	4.2774	0.648 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	4.3059	4.5355	0.029 ($P < 0.05$) S.S.
C11	4.0353	4.2129	0.106 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	3.9882	4.0581	0.560 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	4.0353	4.2645	0.043 ($P < 0.05$) S.S.
C14	4.1176	4.1871	0.581 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	4.2235	4.4194	0.066 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	4.3647	4.3032	0.580 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	4.2588	4.2581	0.995 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	4.0471	4.1871	0.170 ($P \geq 0.05$) N.S.
C19	3.8353	3.9226	0.464 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.7294	4.2000	0.000 ($P < 0.05$) S.S.
C21	3.7529	3.9419	0.128 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.7176	3.9097	0.137 ($P \geq 0.05$) N.S.
C23	3.7882	4.0710	0.023 ($P < 0.05$) S.S.
C24	4.1176	4.1806	0.579 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	4.1412	4.2129	0.518 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	4.1529	4.4194	0.015 ($P < 0.05$) S.S.
C27	4.1294	4.4516	0.003 ($P < 0.05$) S.S.

En la tabla N°10, se muestra que existe una relación estadísticamente significativa ($P < 0.05$) entre el sexo y la valoración de importancia de las competencias genéricas. Las competencias de responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación en un segundo idioma, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad para actuar en nuevas situaciones, compromiso con la preservación del medio ambiente, habilidad para trabajar en contextos internacionales, compromiso ético y compromiso con la calidad, reciben una valoración más alta de su importancia para la formación profesional por parte de las mujeres que por parte de los hombres.



Tabla N°11
Valoración del desarrollo de las competencias genéricas, según género

Competencias Genéricas	Género		P
	Masculino	Femenino	
	Media	Media	
C1	3.4000	3.3097	0.386 ($P \geq 0.05$) N.S.
C2	3.4706	3.5290	0.615 ($P \geq 0.05$) N.S.
C3	3.4588	3.4129	0.717 ($P \geq 0.05$) N.S.
C4	3.5529	3.4645	0.409 ($P \geq 0.05$) N.S.
C5	3.2824	3.5548	0.028 ($P < 0.05$) S.S.
C6	3.4941	3.5484	0.656 ($P \geq 0.05$) N.S.
C7	3.2588	3.3226	0.677 ($P \geq 0.05$) N.S.
C8	3.5765	3.5935	0.891 ($P \geq 0.05$) N.S.
C9	3.0941	3.1613	0.572 ($P \geq 0.05$) N.S.
C10	3.4706	3.4258	0.679 ($P \geq 0.05$) N.S.
C11	3.5294	3.3742	0.182 ($P \geq 0.05$) N.S.
C12	3.3882	3.2258	0.196 ($P \geq 0.05$) N.S.
C13	3.5059	3.3290	0.168 ($P \geq 0.05$) N.S.
C14	3.5647	3.5677	0.982 ($P \geq 0.05$) N.S.
C15	3.6353	3.5484	0.470 ($P \geq 0.05$) N.S.
C16	3.7765	3.5677	0.077 ($P \geq 0.05$) N.S.
C17	3.7294	3.7613	0.808 ($P \geq 0.05$) N.S.
C18	3.6941	3.5290	0.175 ($P \geq 0.05$) N.S.
C19	3.3059	3.3419	0.782 ($P \geq 0.05$) N.S.
C20	3.1529	3.6903	0.000 ($P < 0.05$) S.S.
C21	3.2471	3.3290	0.517 ($P \geq 0.05$) N.S.
C22	3.1412	3.4516	0.018 ($P < 0.05$) S.S.
C23	2.9176	2.9871	0.641 ($P \geq 0.05$) N.S.
C24	3.4235	3.4323	0.947 ($P \geq 0.05$) N.S.
C25	3.3176	3.1548	0.192 ($P \geq 0.05$) N.S.
C26	3.5647	3.9097	0.009 ($P < 0.05$) S.S.
C27	3.6706	3.8839	0.104 ($P \geq 0.05$) N.S.

En la tabla N°11, se puede observar que existe una relación estadísticamente significativa ($P < 0.05$) entre el sexo y la valoración de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes universitarios. Las mujeres perciben un nivel de desarrollo superior de las competencias de responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, y compromiso ético, en comparación a los varones.



Tabla N°12

Importancia y desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes trabajadores, según importancia en orden decreciente.

Competencias Genéricas	Estudiantes Trabajadores	
	Importancia Media	Desarrollo Media
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4.4255	3.5426
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	4.3617	3.5000
Capacidad para tomar decisiones.	4.3617	3.7234
Compromiso ético.	4.3617	3.8617
Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas.	4.3404	3.6170
Capacidad para trabajo en equipo.	4.3404	3.7766
Compromiso con la calidad.	4.3404	3.8723
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	4.3191	3.4681
Capacidad creativa.	4.2447	3.6277
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	4.2340	3.4894
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	4.2340	3.5319
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	4.2021	3.5000
Capacidad de investigación.	4.2021	3.0106
Capacidad de comunicación oral y escrita.	4.1702	3.6596
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	4.1489	3.4362
Habilidades interpersonales.	4.1489	3.7660
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	4.1383	3.3404
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	4.1170	3.5532
Capacidad crítica y autocrítica.	4.1064	3.2660
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	4.0957	3.3830
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	4.0213	3.3830
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	3.9894	2.9894
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	3.9149	3.5106
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	3.8723	3.3085
Capacidad de motivar y conducir a otros hacia metas comunes.	3.8617	3.3723
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	3.8511	3.4043
Compromiso con su medio sociocultural.	3.7872	3.3085

La tabla N°12 muestra que en el caso de los estudiantes universitarios trabajadores, las competencias genéricas tienen una valoración de su importancia significativamente ($P < 0.05$) más alta en relación a su desarrollo. Todas las competencias han sido calificadas por encima de 3.8, respecto del nivel de importancia. De las 27 competencias, 14 están por encima de 4.2. Al analizar el nivel de desarrollo se observa que sólo 5 (compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad para trabajo en equipo, habilidades interpersonales y capacidad para tomar decisiones) superan el puntaje de 3.6.



Tabla N°13

Importancia y desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes no trabajadores, según importancia en orden decreciente

Competencias Genéricas	Estudiantes No Trabajadores	
	Importancia Media	Desarrollo Media
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	4.5137	3.4041
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4.4452	3.4863
Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas.	4.3562	3.5548
Compromiso con la calidad.	4.3356	3.7671
Capacidad para tomar decisiones.	4.3014	3.5890
Compromiso ético.	4.3014	3.7397
Capacidad de investigación.	4.2945	3.2192
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	4.2671	3.6096
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	4.2192	3.1301
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	4.2123	3.3836
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	4.2055	3.5137
Capacidad para trabajo en equipo.	4.2055	3.7329
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	4.1712	3.3151
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	4.1507	3.4247
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	4.1507	3.3288
Habilidades interpersonales.	4.1301	3.4726
Capacidad creativa.	4.1096	3.5274
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	4.1096	3.4932
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	4.1096	3.3630
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	4.0274	3.2466
Capacidad de comunicación oral y escrita.	4.0000	3.4452
Capacidad crítica y autocrítica.	3.9863	3.2945
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	3.9589	2.9452
Compromiso con su medio sociocultural.	3.9315	3.2945
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	3.9247	3.4932
Capacidad de motivar y conducir a otros hacia metas comunes.	3.9110	3.3014
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	3.8219	3.3630

En la tabla N°13, se observa que en el caso de los estudiantes universitarios no trabajadores, la valoración de importancia que le otorgan a las competencias genéricas es significativamente mayor ($P < 0.05$) respecto a su desarrollo. Todas las competencias han sido calificadas por encima de 3.8, en cuanto al nivel de importancia. De las 27 competencias, 12 están por encima de 4.2. Al analizar el nivel de desarrollo se observa que sólo 5 (compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad para trabajo en equipo, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, y capacidad para tomar decisiones) superan el puntaje de 3.6. Coincidiendo con 4 de las competencias más destacadas por los estudiantes universitarios trabajadores, exceptuando las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.



Discusión

Según los resultados, no existe ninguna relación estadísticamente significativa, entre las valoraciones de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios que trabajan y que no trabajan.

A través de esta investigación se ha descubierto que en los estudiantes de último año de programa profesional prevalece la tendencia a seguir su plan de estudios sin evidenciar la necesidad o preocupación de desarrollar competencias genéricas a través de la búsqueda de empleos que los aproxime de manera anticipada al ámbito laboral. En contraste con otras realidades como en la Universidad Nacional Mar de Plata, en Argentina, donde la mayoría de sus estudiantes trabaja en el transcurso de la universidad ya sea por motivos económicos o el afán de adquirir experiencia laboral (Pacenza y Más, 2010). Probablemente, la falta de iniciativa de los universitarios de la UCSM en trabajar antes de egresar profesionalmente provenga del contexto socioeconómico y/o familiar en donde se desenvuelven. Tomando en cuenta los hallazgos de otro estudio realizado en la ciudad de Buenos Aires, se confirma un menor índice de ocupación en las mujeres (Boso, 2009), son los hombres los que en su mayoría se ven impulsados a incorporarse al mercado de trabajo en edades más tempranas.

De acuerdo a los programas profesionales, sólo en Derecho y Administración de Empresas predominan (por encima del 51%) los alumnos que alternan sus estudios con el trabajo, al parecer para ellos implicarse en el mundo laboral antes de graduarse es indispensable para conseguir empleo. De acuerdo con la información obtenida, se hace necesario investigar la manera cómo los jóvenes de últimos semestres de estudios universitarios se posicionan frente al trabajo y cuáles son las acciones que están llevando a cabo para convertirse en profesionales competentes y para facilitarse la

entrada al mercado laboral. Esto da cuenta que detrás de la actitud manifiesta de no anticiparse en conocer y afrontar las dificultades de la realidad de trabajo existen otros factores personales, sociales y contextuales que pueden explicar por qué algunos se movilizan hacia la búsqueda de empleo y otros no.

Los estudiantes universitarios que se han visto impulsados a poner a prueba el aprendizaje adquirido en las aulas, insertándose al difícil mundo laboral, deciden buscar como primera opción un empleo vinculado a su programa profesional (43.6%), seguidos por quienes les interesa trabajos diversos, con afinidad a su profesión o no (30.9%), y la minoría de los alumnos (25.5%) ya sea por elección o a causa de circunstancias particulares (carga familiar, bajos ingresos económicos, horarios con poca disponibilidad) han trabajado únicamente en puestos no vinculados a su programa profesional. Este último difiere de los resultados obtenidos del estudio en Buenos Aires (Boso, 2009), donde el 57% de los jóvenes indicó que su trabajo no estaba relacionado con sus estudios.

En la valoración de importancia de las competencias genéricas, tanto los estudiantes con ocupación como aquellos que han permanecido inactivos laboralmente, coinciden en calificar a *la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, a la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, a la capacidad de tomar decisiones, y a la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas*, como las competencias genéricas más relevantes en su formación profesional. En concordancia, con las percepciones obtenidas del Proyecto Tuning en los estudiantes, quienes además de valorar dichas competencias, colocaron en primera y tercera posición, *al compromiso con la calidad y al compromiso ético*, respectivamente.

Respecto a la valoración del desarrollo de las competencias genéricas, los universitarios que trabajan al igual que los que no trabajan, otorgan los puntajes más altos al *compromiso con la calidad, al compromiso ético, a la capacidad de trabajo en equipo y a la capacidad para tomar decisiones*. Los estudiantes con actividad laboral destacan, asimismo, las *habilidades interpersonales* que junto con la *capacidad de trabajo en equipo* poseen relevancia fundamental en el entorno laboral (García y col., 2008), dado que el trabajo de un profesional no se da habitualmente de forma aislada, sino formando parte de unidades de trabajo multidisciplinarias que permiten establecer redes y contactos estratégicos, por lo que el éxito de las organizaciones dependerá en gran medida de la eficiencia y cohesión de los equipos que las conforman. Adicionalmente a las competencias genéricas mencionadas, según lo encontrado en el Proyecto Tuning de América Latina, los estudiantes destacaron a *los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión* como una de las más desarrolladas.

En cuanto a la vinculación del puesto de trabajo con el programa profesional, los alumnos perciben de manera muy similar tanto la importancia como el desarrollo de sus competencias genéricas, habiéndose desempeñado ya sea en puestos afines a su carrera, o en empleos totalmente incompatibles con su profesión o trabajos mixtos. En este estudio no se ha tomado en cuenta la evolución de la vida laboral de los estudiantes en base a la calidad de experiencia laboral y el tiempo de permanencia en cada puesto de trabajo, por lo que en el futuro sería conveniente analizar la contribución conjunta de ambas variables para complementar este análisis.

Respecto al género, son las mujeres quienes valoran en mayor medida que los varones la importancia y el desarrollo de las competencias abordadas, hallando similitud en la investigación de García y col. (2008). En lo que respecta a la muestra total, son las mujeres quienes afirman haber desarrollado en un nivel superior al de los hombres las

competencias de: *responsabilidad social y compromiso ciudadano, de compromiso con la preservación del medio ambiente, de valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, y de compromiso ético*. Adicionalmente, respecto al grado de importancia, destacaron otras competencias (*capacidad de comunicación en un segundo idioma, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad para actuar en nuevas situaciones, habilidad para trabajar en contextos internacionales, y compromiso con la calidad*) que a pesar de ser altamente valoradas, presentan déficits en su desarrollo. La competencia que destaca por tener la brecha más corta es la de *trabajo en equipo*. En el caso de hombres, la brecha entre la valoración de importancia y la valoración de desarrollo se acorta en las competencias de *habilidades interpersonales, de responsabilidad social y compromiso ciudadano, de compromiso con la calidad y de compromiso con su medio sociocultural*.

Al analizar la brecha entre importancia y desarrollo en las apreciaciones de los estudiantes, se ha encontrado que estando aquellos estrechamente relacionados al ámbito laboral o al ámbito académico, la valoración del desarrollo de todas las competencias genéricas siempre es inferior al grado de importancia otorgado a cada una de ellas. Hecho que se confirma en la Encuesta CHEERS donde tanto los graduados españoles como del resto de países participantes no se sienten satisfechos con el nivel de competencias adquiridas al finalizar sus estudios (Capital Humano, 2002). En los universitarios con ocupación, la distancia disminuye en las competencias de *habilidades interpersonales, compromiso con la preservación del medio ambiente, responsabilidad y compromiso ciudadano y compromiso con la calidad*. De estas 4 competencias hay dos que fueron consideradas como de las menos importantes por los estudiantes (*compromiso con la preservación del medio ambiente y, responsabilidad y compromiso ciudadano*). Esto implicaría que, a pesar de no ser consideradas como importantes,

existiría la percepción de que se encuentran desarrolladas. Por otra parte, se hallan las competencias que presentan la mayor diferencia entre lo que se valoró como importante y la apreciación sobre su desarrollo: *capacidad de investigación, habilidad para trabajar en contextos internacionales, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*. Estas dos últimas competencias, son consideradas como las más importantes por los estudiantes trabajadores, sin embargo, se perciben poco desarrolladas.

En los universitarios no trabajadores, *la responsabilidad y compromiso ciudadano, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, capacidad para trabajar en equipo, y la capacidad de comunicación oral y escrita*, son las competencias que presentan menor diferencia entre importancia y desarrollo. De todas ellas, sólo una (*capacidad para trabajar en equipo*) fue valorada como importante; por lo que, las demás a pesar de no figurar entre las primordiales por los estudiantes, se perciben que han sido desarrolladas. En el otro extremo, se encuentran las competencias que presentan la mayor diferencia entre lo que se valoró como importante y la apreciación sobre su desarrollo: *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad para formular y gestionar proyectos, capacidad de investigación, habilidad para trabajar en contextos internacionales*. Siendo la primera, con la brecha más significativa entre importancia y desarrollo, la competencia genérica más importante para los estudiantes no trabajadores.

Al comparar los resultados del presente estudio, respecto a la muestra, con los obtenidos en el Proyecto Tuning América Latina, se observa que también en éste los estudiantes de último año de formación universitaria asignan una gran importancia a la *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, capacidad de identificar, plantear y resolver problemas,*

compromiso con la calidad, capacidad para tomar decisiones y compromiso ético. En cuanto a las competencias valoradas como las menos importantes, coinciden en *capacidad de comunicación en un segundo idioma, habilidad para trabajar en contextos internacionales, responsabilidad social y compromiso ciudadano y compromiso con su medio sociocultural.* Es interesante resaltar que en ambos estudios, la valoración de la importancia supera notoriamente a la percepción de desarrollo alcanzado en cada una de las competencias genéricas. En los estudiantes de la UCSM, el puntaje respecto de la importancia parte desde un mínimo de 3.9 hasta un máximo de 4.4, en la lista de las 27 competencias genéricas. Asimismo, el puntaje que corresponde a su nivel de desarrollo, se ubica por encima de 3, salvo únicamente de *la habilidad de trabajar en contextos internacionales.* Lo que se traduce en que los estudiantes, tengan experiencia laboral o no, están convencidos de la importancia de contar con competencias genéricas para un desempeño profesional exitoso, y además creen haberlas adquirido en un nivel aceptable para ellos mismos.

Por último, una aportación relevante de este trabajo ha sido el poner de manifiesto que las competencias genéricas no se correlacionan con la experiencia laboral en los estudiantes universitarios. La percepción de los alumnos que han trabajado no difiere de los que están inmersos únicamente en el ámbito académico, es decir, tanto la valoración de importancia como la creencia de haber adquirido competencias genéricas para el desempeño de un trabajo, presentan una brecha significativa en ambos grupos. Dicho descubrimiento nos permite conocer los puntos fuertes y débiles en la formación de los profesionales e identificar la inadecuación existente entre los niveles encontrados de las competencias con los niveles esperados, que se sujeten a las necesidades del mercado laboral.

La corroboración de los datos obtenidos permite afirmar que la universidad tiene ante sí un reto importante de mejora en lo que se refiere a las competencias genéricas necesarias para que los graduados puedan llevar a cabo un desarrollo profesional acorde con las exigencias de las empresas.



Conclusiones

Primera: Se comprobó que no existe relación estadísticamente significativa entre las valoraciones de importancia y de desarrollo de competencias genéricas, con la condición laboral de los estudiantes universitarios, sean éstos trabajadores o no trabajadores, por lo que se rechaza la hipótesis de la presente investigación.

Segunda: Se encontró que la mayoría de los estudiantes universitarios de último año, siendo 21 y 22 años las edades predominantes, han dedicado su tiempo exclusivamente a su formación profesional. Sin embargo, en los jóvenes de 23 años, la diferencia entre el número de estudiantes trabajadores y no trabajadores resulta mucho menor. Siendo los hombres los que presentan una tendencia mayor a buscar empleo.

Tercera: Los programas profesionales de Derecho y de Administración de Empresas son los que albergan una cantidad superior de estudiantes trabajadores, en comparación del resto de programas profesionales, que en su mayoría son estudiantes no trabajadores.

Cuarta: En cuanto a la vinculación del trabajo con el programa profesional, se obtuvo que los estudiantes universitarios tienden a conseguir empleos relacionados a su programa profesional; en segundo lugar, se encuentran los estudiantes que se han desempeñado en puestos mixtos, tanto relacionados como no relacionados a su programa profesional; quedando en tercer lugar, los estudiantes que trabajaron en empleos no relacionados a su programa profesional.

Quinta: Las valoraciones de los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes universitarios que trabajan en empleos vinculados a su programa profesional, no difieren de manera significativa de las valoraciones realizadas por estudiantes universitarios que trabajan en empleos no vinculados o mixtos.

Sexta: En cuanto al género, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ya que son las mujeres las que otorgan una valoración más alta a las competencias genéricas tanto en su importancia como en su desarrollo. Las competencias que obtuvieron puntajes próximos entre sus apreciaciones de importancia y de desarrollo fueron: *responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente, y compromiso ético*. Las otras competencias que destacaron en puntaje de importancia fueron: *la capacidad de comunicación en un segundo idioma, la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad para actuar en nuevas situaciones, la habilidad para trabajar en contextos internacionales y el compromiso con la calidad*. Y entre las competencias que recibieron una mayor calificación en grado de desarrollo está la de *valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad*.

Séptima: Se observa que tanto en los universitarios trabajadores como no trabajadores la valoración de la importancia de las competencias genéricas es superior a la valoración que recibe su desarrollo, es decir, que los consideran fundamentales en su formación personal y profesional, aunque a la actualidad no hayan logrado desarrollar estas competencias genéricas en los niveles deseados.

Octava: Las competencias mejor posicionadas en el nivel de desarrollo, que coinciden en el estudiantado en general, son *compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad de trabajar en equipo y capacidad para tomar decisiones*. A su vez, los alumnos que trabajan catalogan las *habilidades interpersonales* como uno de los más desarrollados, a comparación de los que no trabajan que ubican a las *habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación* como una de las competencias que poseen en mayor grado.

Sugerencias

Primera: Sería importante realizar esta investigación en otras universidades locales donde existen realidades con características y condiciones diferentes a la estudiada.

Segunda: Resultaría de gran aporte aplicar esta investigación con una muestra mayor a la nuestra, que permita recoger diferencias entre Áreas académicas de la UCSM.

Tercera: A más largo plazo, y desde un punto de vista longitudinal, sería de interés analizar en qué medida los niveles de importancia y de desarrollo de las competencias genéricas cambian en los estudiantes en el transcurso de su carrera profesional.

Cuarta: Sería interesante investigar las valoraciones de las competencias genéricas por rangos de tiempo laborado en los estudiantes universitarios trabajadores, para evaluar el efecto no sólo del tiempo de experiencia laboral acumulado, sino también de la perdurabilidad en cada uno de los puestos de trabajo desempeñado, sobre las percepciones.

Quinta: Resultaría de gran utilidad realizar un análisis factorial de las competencias genéricas agrupadas en cuatro componentes (proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional, y habilidades interpersonales) realizada en la investigación del Proyecto Tuning, para poder identificar si existen algunos factores mejor valorados que otros.

Sexta: Sería de gran relevancia hacer un estudio comparativo sobre las Competencias Genéricas más valoradas por los estudiantes universitarios y las más valoradas por las empresas según sus demandas.

Séptima: La UCSM podría establecer algunos cursos comunes para todas las carreras orientados al logro de los desempeños determinados en las competencias genéricas. O también, podría llevar acabo actividades comunes a todos los estudiantes dirigidos a maximizar el desarrollo de las competencias, las cuales puedan estar consideradas dentro de los créditos complementarios.

Octava: Para hacer más eficaz el acercamiento universidad-empresa se hace necesario extender, potenciar y estructurar los programas de prácticas en empresas comprometiendo a todas las partes con objetivos claros, medibles y compartidos. Así como facilitar la inserción laboral del alumno a través de bolsas de empleo o agencias de colocación en la universidad.



Limitaciones

Primera: Dado que la presente investigación se llevó a cabo tomando en cuenta sólo a los alumnos de la Universidad Católica de Santa María, los resultados si bien son representativos para nuestra casa de estudios, no son generalizables a toda la población.

Segunda: Se presentan diversos factores personales, no tomadas en cuenta en esta investigación, como los rasgos de personalidad, las motivaciones, los valores, las actitudes y las evaluaciones cognitivas, que juegan un rol importante en la valoración de las competencias genéricas, y que han podido influir de manera determinante en las reacciones de los estudiantes universitarios.

Tercera: Para conveniencia de esta investigación se dispuso evaluar a los estudiantes de penúltimo semestre, hecho que pudo restar los efectos del tiempo en la valoración de las competencias genéricas, ya que lo deseable hubiese sido realizar este estudio al culminar el último semestre de su programa profesional.

Referencias Bibliográficas

Arias, O. (2011). Desarrollo de las habilidades humanas para un Perú más próspero y más equitativo. En Jaramillo, F. & Silva-Jauregui, C. (Banco Mundial), *Perú en el umbral de una nueva era. Lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente*, (pp. 75-115).

Recuperado de

http://siteresources.worldbank.org/INTPERUINSPANISH/Resources/Peru_en_el_Umbral_de_una_nueva_era_version_final.pdf

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007*.

Universidad de Deusto, Bilbao, España. Recuperado de

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&ord

Boso, R. (2009). Reflexiones sobre el Trabajo desde las experiencias laborales de jóvenes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista de Psicología UCA*, pp. 47-74. Recuperado de

http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2012/Lucero_Jimenez/2_Roxana_Boso.pdf

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

Campos, S. (2010). *Currículo Universitario por Competencias*. Universidad Católica de Santa María, Arequipa.

Capacidades Genéricas del Modelo Educativo (s. f.). Universidad UCINF, Chile.

Recuperado de <http://www.slideshare.net/christianyanez/capacidades-genericas-modelo-educativo-ucinf>

Donoso, T. & Rodríguez, M. (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(3), 77-99. Recuperado de <https://digitalis-dsp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/4638/1/8%20-%20El%20análisis%20de%20las%20competencias%20genericas%20de%20profesionales%20de%20la%20psicopedagogia%20en%20activo.pdf>

DUGED (Dirección Universitaria de Gestión de la Docencia, 2011). *Las Competencias Genéricas en la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/vracad/duged/images/stories/documentosduged/compretencias.pdf>

El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria (2002). *Capital Humano*, 22. Valencia, España: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

Escotet, M. (s. f.). *Desafíos de la educación superior en una era de transición*. Florida International University, USA. Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.miguelescotet.com/docs/Escotetdesafios.pdf>

García, I. & Ibáñez, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64, 139-168.

- García, L., Díaz, C., Ramírez, J. & Castro, J. (2009). *Las competencias para el empleo en los titulados universitarios*. Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral de la Universidad de La Laguna. España: Ediciones Grupo Sedicana.
- González, E., Herrera, R. & Zurita, R. (2008). Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades. En Hernán Ayarza & Luis Eduardo González, *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior* (pp. 16-28). Recuperado de http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa, en el siglo XXI. *XXI, Revista de Educación*, 8, 175-188. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- González, V. & González, R. (2008). Competencias Genéricas y Formación profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc. Graw Hill.
- Hernández-Fernaund, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-de la Rosa, C. & Hernández, B. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la

Búsqueda de Empleo en Universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 131-142.

Martínez, H. (2012). El Enfoque por Competencias desde la Perspectiva del Desarrollo Humano. *El Desarrollo de Competencias en la Formación Universitaria. Guía de Diseño de la Instrucción del Docente de la U.C.S.M.*, 125-135.

Pacenza, M. (s. f.) *Subjetividad, Trabajo y Estudio en jóvenes universitarios*. Argentina: V Congreso Marplatense de Psicología. Recuperado http://vcongresopsicologia.seadpsi.com.ar/trabajos/e6.3-000338-17-10-11_19-06-48.pdf

Pacenza, M. y Más, F. (2010). *Trayectorias laborales y sentidos del trabajo en estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Argentina: Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Recuperado de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Trayectorias_laborales_y_sentidos_del_trabajo_en_estudiantes_avanzados_de_los.pdf

Palmer, A., Montañó, J. & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821015>

Riquelme, G. & Herger, N. (2007). Transición de la Educación al Trabajo de los Estudiantes Avanzados de Tres Universidades Argentinas. *Boletín IESALC*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=artic

le&id=2694:estudio-y-trabajo-de-los-estudiantes-de-tres-universidades-
argentinas&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

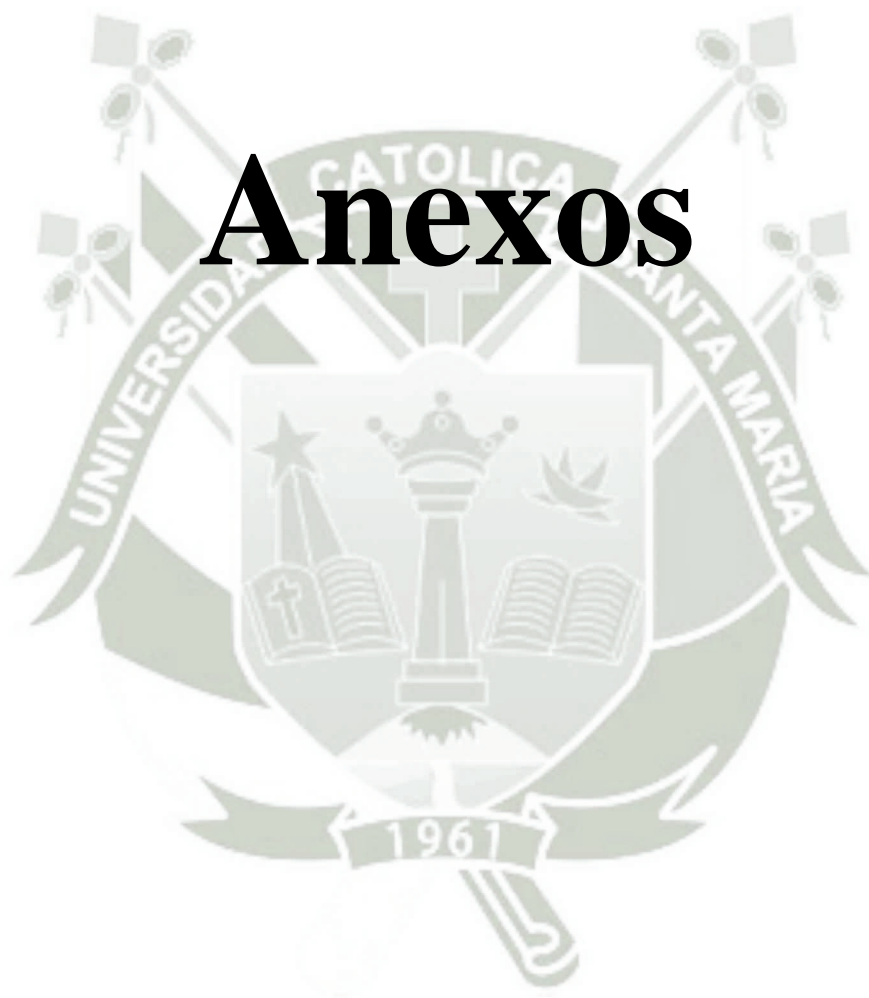
Rodríguez, J. (2009). Índice de empleabilidad en los jóvenes. *Avances de Investigación*, 32. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI32%20Empleabilidad%20j%C3%B3venes.pdf>

SEP (Secretaría de Educación Pública, 2012). *Competencias Genéricas en el Estudiante del Bachillerato General*. México: Dirección General del Bachillerato. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.

Zabalza, M. (2007) *El Trabajo por Competencias en la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf>

Anexos



CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias y habilidades* que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Este cuestionario tiene un propósito académico de gran relevancia, es personal y anónimo. Después de escuchar con atención las indicaciones de la(s) persona(s) encargada(s), puede empezar a responder.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

1. Edad: _____ 2. Sexo: () Hombre () Mujer
3. Programa Profesional: _____ 4. Es mi primera carrera profesional: SI__ NO__
5. Año de ingreso a la Universidad: _____ 6. Semestre que cursa: _____
7. Situación laboral actual:
 - a. Trabajando en un puesto relacionado con mis estudios. Me desempeño como: _____
 - b. Trabajando en un puesto **no** relacionado con mis estudios. Me desempeño como: _____
 - c. Ampliando estudios (diplomados, cursos complementarios). Me encuentro estudiando: _____
 - d. Buscando el primer empleo. Me interesan trabajos relacionados a: () mi carrera profesional () no necesariamente a mi carrera profesional
 - e. Desocupado actualmente, pero he trabajado antes en: () empleos afines a mi carrera; () empleos no afines a mi carrera; () ambos
 - f. No estoy buscando ni he buscado empleo, porque: _____
 - g. Otro. Especificar, por favor: _____

8. Las razones que me han llevado trabajar fueron:

9. Antecedentes laborales en el transcurso de la Universidad:

	Puesto de trabajo	Empresa	Periodo	Colocar *R/NR a profesión
1				
2				
3				
4				
5				

*Colocar R=Relacionado a profesión o NR=No Relacionado a profesión

10. ¿Cómo valoras las posibilidades de tu inmediata inserción laboral después de tu egreso?
 - a. Muy pocas
 - b. Pocas
 - c. Algunas
 - d. Muchas
 - e. Bastantes
11. ¿Participas o has participado de alguna actividad extra curricular?
() Grupo artístico () Voluntariado () Grupo parroquial () Deporte
() Otros Tiempo de participación/Frecuencia: _____/_____

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor con un círculo:

- la **importancia** que tiene para ti, la competencia o habilidad que deberías tener en el ejercicio de tu profesión.
- el **nivel** en el que crees que has desarrollado estas habilidades durante tu periodo en la universidad, trabajando o no.

- Además, de forma opcional, puedes utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que consideres importante y que no aparece en el listado (como máximo 3 competencias adicionales).

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bastante; 5=mucho

Competencia	Importancia	Nivel que has desarrollado trabajando o no
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Capacidad de investigación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Capacidad creativa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Capacidad para tomar decisiones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Capacidad de trabajo en equipo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Capacidad de motivar y conducir a otros hacia metas comunes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Compromiso con su medio socio-cultural	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Compromiso ético	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Compromiso con la calidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Por favor a continuación elije y ordena las cinco competencias que consideres más importantes según su opinión. Para ello escribe el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marca en la primera casilla la competencia que consideras, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señala la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Competencia N°
- Competencia N°
- Competencia N°
- Competencia N°
- Competencia N°

Muchas gracias por tu colaboración